

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ
И ОБРАЗОВАЊЕ



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Др Драгомир Пантић

Др Слободанка Гашић-Павишић

Објављивање ове књиге

омогућили су финансијским средствима

Министарство за науку, технологију и развој

Институт за педагошка истраживања

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.01:316 (082)

УВАЖАВАЊЕ РАЗЛИЧИТОСТИ И ОБРАЗОВАЊЕ/приредиле
Јасмина Шефер, Славица Максић, Снежана Јоксимовић.

Београд: Институт за педагошка истраживања, 2003.

(Београд: »Чигоја штампа«). – 239 стр.; 21cm.

Тираж 400. – Стр. 7–8: Предговор/приређивачи.

Библиографија уз већину радова. – Summaries.

ISBN 86-7447-046-7

1. Шефер, Јасмина

а) Образовање – Социолошки аспект – Зборници

б) Образовање – Психолошки аспект – Зборници

в) Наставници – Ученици – Зборници

COBISS.SR-ID 107213068

УВАЖАВАЊЕ ИНДИВИДУАЛНИХ РАЗЛИКА У АКТИВНОМ УЧЕЊУ

У основи институционалног образовања постоји један базични судар. С једне стране је *масовна школа*, са заједничким циљевима и очекиваним резултатима, а с друге, *индивидуално дете/ученик* са специфичним способностима, потребама, интересовањима, знањима. Очигледан је судар између карактеристика контекста институције (који је дефинисан, стандардизован, са формализованим и прописаним активностима) и активности детета/младих (које су спонтане, самосталне, аутономно мотивисане и инициране). Ову супротност није лако помирити и постоје бројни покушаји да се то учини. С једне стране, јављају се модели *који се баве програмима и садржајима* које школа треба да нуди деци. Крајња негативна последица тог модела је школски вербализам, неприлагођеност програма могућностима и интересовањима деце, пасиван положај ученика – он је пријемник, реципијент знања без права гласа. С друге стране су модели *школа које се окрећу детету*, његовим способностима, интересовањима, спонтаним активностима и искуствима. Крајња негативна последица овог приступа је несистематичност, неуједначеност образовања деце из различитих средина, проблем с преношењем стандарда општеприхваћених цивилизацијских знања и достигнућа, која нису индивидуална већ социјална искуства.

Различити концепти школа се леме, у ствари, око осе: како пренети квантум важних цивилизацијских знања и умења деци и младима, а опет уважити њихове индивидуалне разлике?

Појам »учење« кључни је појам око кога се гради наставни процес. Свака образовна пракса почива на одређеној имплицитној или експлицитној теорији учења. Доминантне парадигме психолошких теорија учења и бројна истраживања обликовали су образовну праксу. Према оној старој изреци »ништа практичније од добре теорије«, теоријске поставке појма »учење« обликовале су улоге ученика и наставника, као и циљ целокупног образовног подухвата.

Појам »учење«, на основу кога је изграђен програм *Активно учење*, пре свега карактерише то да је: (1) резултат активне конструкције знања; (2) по природи интерактивно; (3) вид асиметричне интеракције (активна ко-конструкција знања); (4) зависно од контекста и (5) од предмета, садржаја који се учи; и да (6) у себи обједињује карактеристике номотетског и идиографског (Пешикан, 2000).

Учење није акумулација информација, већ је конструкција знања, кроз властиту активност онога који учи. Ученик је онај који аутономно конструише знање и при томе има свест о сопственом учењу, прати га, управља њиме, контролише га и процењује његове ефекте. Сва нова знања ученик бира и интерпретира на основу »специфичног складишта« постојећих, претходних школских и ваншколских знања. Претходна сазнајна основа ученика јединствена је – то је његова конструкција која зависи од његовог животног искуства и социокултурног миљеа. Занемаривање претходних и школских и животних знања је занемаривање индивидуалности онога ко учи. Школа »признаје« само академска знања која, захваљујући таквом приступу, ризикују да буду изолована, обесмишљена и непреносива на нове ситуације. Ово отвара озбиљно питање места учениковог претходног знања у наставном процесу и улоге наставника у дијагностиковању нивоа тих знања, у њиховом активирању (и евентуалном кориговању) и у помагању ученицима да коректно усвоје и интегришу нове информације у постојећу сазнајну основу.

Настава је специфичан вид комуникације који се одвија према одређеним правилима и има специфичан циљ. У том смислу можемо говорити о интерактивности као нужном (али не довољном) предуслову ефикасне наставе. То упућује на другачије улоге и односе наставника и ученика. Наставнику није више посао да испоручује програм деци већ да *посредује* у наставној ситуацији тако што: (а) дизајнира задатке активног учења у којима ученици уче активно се бавећи појмовима, при чему имају могућности избора, аутономије, повезивања знања без обзира на предмет у оквиру кога се уче и примене наученог; (б) дизајнира процењивање и оцењивање, које у идеалној варијанти укључује и ђаке; и (в) преумерава своје време и енергију са припреме садржаја који ће излагати на креирање наставних активности које ће ученике учинити активним конструкторима свога знања, које ће имати смисла за њих и које ће их оспособљавати за евалуацију сопственог рада уз помоћ прецизне повратне информације о њиховим постигнућима (Lambert & McCombs, 1998). Оваква промена у улогама наставника и ученика одражава се и на њихов однос који постаје много више сараднички, са много више простора за »глас ученика«, базиран на узајамном поверењу и поштовању. Кроз такву интеракцију у разреду ученици бивају охрабрени (и обучени) да преузму одговорност за властити процес учења и управљање њим.

Један од најзначајнијих и најинспиративнијих доприноса теорије Виготског (Vygotsky, 1978) јесте поставка да људско мишљење мора бити схваћено у његовим конкретним социјалним и историјским околностима. Развој мора бити посматран као зависан од контекста. Стара подела на индивидуу и околину премошћује се оваквим теоретским системом у коме се на организам и средину гледа као на два, мада одвојена, међусобно зависна дела система који организују развој. Развој људске јединке јавља се као резултат јединствене интеграције биолошке основе са специфичном људском социокултурном историјом. Социјална интеракција има круцијалну, формативну улогу у развоју бројних психолошких функција, посебно оних карактеристичних за људску врсту. Учење је, дакле, исто толико и социјално колико индивидуално конструисано чин, а индивидуално, унутрашње стање ученика, у сталном је међудејству са спољним условима и утицајима.

Учење мора уважавати типичне карактеристике људског развоја и оставити простора за изражавање и развој индивидуалних карактеристика развоја. Процес учења карактерише континуирана међуигра номотетских и идиографских компоненти људског развоја. Мада је јединствен индивидуални процес, учење пролази кроз одређене стадијуме развоја на које утичу како наследни, тако и средински искуствени фактори, па их је неопходно у конципирању процеса учења објединити.

Настава је стално преплитање специфично индивидуалног и општег, номотетског. Многи истраживачи теорије и праксе учења заговарају став да наставник мора водити рачуна о јединствености и индивидуалности сваког детета у разреду. Најчешћа реакција на овај став јесте, најблаже речено, дубока скепса. Са великим бројем ученика у одељењу, без помоћи разних техничких и других инструктивних дидактичких средстава и материјала, са обимним и фиксираним плановима и програмима, са слабом мотивацијом и наставног и ученичког кадра за учење/наставу, заиста изгледа много лакше рећи него реализовати овакав захтев.

Међутим, уважавање индивидуалности ученика може ући и »на мала врата« у школе. Само подстицање деце и давање прилике да постављају питања је огроман корак ка индивидуализованом приступу у настави. Постављајући питања, деца су у прилици да изразе себе, свој угао гледања, свој начин мишљења, специфично незнање или неразумевање. Дечја питања су одлично дијагностичко средство квалитета наставе и могу указати не само на индивидуално неразумевање градива већ на општији проблем (не)ефикасности наставног процеса.

Најбоље наставно средство за излагање у сусрет различитим интересовањима, интелектуалним и социјалним способностима, ставовима, искуствима, потребама, вредностима, талентима ученика, јесте *богата понуда разноврсних метода рада* (чији избор зависи од планираних садржаја и наставних циљева). Она омогућава рад у различитим опсезима и у разноврсним контекстима, ангажовање менталних процеса различите врсте и степена сложености, а тиме и више могућности да се нађе сваки ученик. Примена партиципативних метода рада у настави не само да ће дати прилику да се свака личност посебно изрази, већ ће директно учити децу да поштују и туђу индивидуалност и другачију визуру од њихове властите. У школи има места за све методе, од учења напамет до решавања проблема, зависно од тога шта нам је циљ који на понуђеном материјалу треба да реализујемо. (Проблем настаје када један облик учења узме доминацију над осталим, кад се доследно примењује без обзира на специфичност садржаја предмета и циљ који тим садржајем желимо да остваримо.) Ако нам је циљ подстицање развоја детета, онда понуда мора бити таква да широк дијапазон способности, интересовања и знања може бити укључен.

Однос према разликама види се и у циљу образовања. Чини нам се да је циљ традиционалне школске праксе смањивање разлика. Постоји типичан, »нормалан« ђак који на одређеном узрасту може да савлада одређену количину посла, да овлада одређеном количином материјала у приближно истом времену. Све врсте активних, интерактивних, партиципативних приступа учењу/настави имају управо обрнут циљ: поштовање и повећавање разлика међу ученицима (*леgitимизацију разлика*) у погледу стручности и интересовања, тако да чланови заједнице која учи имају користи од богатства расположивих знања и начина баратања са њима. Уосталом, суштина тимског рада је циркулација и размена знања, идеја и искустава међу самим ученицима која се дешава у току изградње знања, уједињавање бројних различитих знања и искустава у јединствену конструкцију: *e pluribus unum* (из мноштва један).

Када сумирамо ове карактеристике, види се да концепт »активно учење« није ствар моде већ да проистиче из теоријског одређења процеса учења и да је у сâм концепт активног учења/наставе *уграђено уважавање индивидуалних разлика*:

- учење је индивидуална, властита, јединствена конструкција; мноштво различитих метода даје простор различитим типовима деце и типовима учења,
- циљ активне наставе јесте подстицање развоја личности ученика, омогућавање да развије своје потенцијале, а то значи *подстицање разлика*, не уједначавање, стандардизовање,

- посао наставника је омогућавање разних видова учења – креирање и дизајнирање различитих наставних ситуација у којима ће ученици бити увучени у различите за предмет релевантне активности и тако учити; ученик кроз активности у које га ставља дизајн часа конструише знање кроз властиту активност,

- партнерски однос, интеракција са наставником и вршњацима подразумева уважавање и познавање другог (одговарање на питања није интеракција), јер иначе имамо збир монолога и монолошку школу,

- евалуација није само оцена тачних одговора, већ се вреднују различите способности и различита умења (решавање проблема, примена знања у новим ситуацијама, вештина презентовања наученог итд.).

Литература

Hicks, C.M. & P.C. Spurgeon (1994): The child as learner; in P. Spurgeon, R. Davies & A. Chapman (eds.): *Elements of applied psychology* (23–55). Harwood Academic Publishers.

Ивић, И. (1992): Теорије менталног развоја и проблеми исхода образовања, *Психологија*, 3–4, 7–35.

Ивић, И., А. Пешикан и С. Антић (2002): *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију и УНИЦЕФ.

Ivić, I. (1996): A draft of a necessary curriculum theory; in *Towards a modern learner-centred curriculum* (24–46). Belgrade: Institute for Educational Research, UNESCO, UNICEF.

Lambert, N.M. & B.L. McCombs (1998): *How students learn – reforming schools through learner-centered education*. Washington: APA.

Moll, L.C. (ed.) (1990): *Vygotsky and education – instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olson, R.D. & N. Torrance (1996): *The handbook of education and human development – new models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell Publishers.

Пешикан, А. (2000): *Психолошки приступ активном учењу историје на основношколском нивоу* (докторска теза). Београд: Одељење за психологију, Филозофски факултет.

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990's: development and individual differences, *Child Development*, Vol. 63, 1–19.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (ed.) (1995): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ana Pešikan

Recognition of individual differences in active learning

The concept of »learning« is a key concept that the process of teaching revolves around. Any educational practice rests upon a certain implicit or explicit theory of learning. Dominant paradigms of psychological theories of learning and a lot of research have shaped educational practice. As the old saying goes »There is nothing more practical than a good theory«, theoretical postulates of the concept of »learning« have shaped the roles of teachers and students, and the goal of the entire educational process. Basic characteristics of the active teaching/learning program are: learning is a learner's own, unique design; a multitude of various methods enables different types of children and different learning styles to become manifested; it is a teacher's job to create teaching situations where students will be brought into activities through which they will design their knowledge and skills in a certain field; teacher and student are in asymmetric but partnership relations; the aim of active teaching is to encourage student personal development, enabling him to develop his capacities, which means encouraging differences. A rich offer of diverse teaching methods is the best teaching aid in meeting different interests, intellectual and social strengths, attitudes, experiences, needs, values, talents.

Key words: active teaching/learning, individual differences, concept of learning, teacher's roles, education.

У овом Зборнику аутори се залажу за један широко схваћен концепт толеранције. Они претежно преферирају активну концепцију толеранције која подразумева управо уважавање различитости, док мање аутора заступа гледиште о толеранцији као трпеливости. У појединим радовима добро се експлицира и треће схватање толеранције као богатство различитости, тј. вредности по себи. Рефлексије Резолуције УН о толеранцији, усвојене пре десетак година, могу се идентификовати у неким прилозима, што додатно појачава и апликативну страну Зборника. То значи да се радови не исцрпљују искључиво у разматрањима теоријских садржаја, већ у случају већине аутора имају и практичне импликације, важне за наше друштво у овом моменту. Зборник стога представља и својеврстан водич идеја за промену праксе у образовном систему, али и у друштву уопште.

Др Драгомир Пантић (из рецензије)

Монографија обрађује проблем који је у нашој средини актуелан, значајан и изазован, јер се проблему индивидуализације наставе приступа из новог угла, посматрајући га у ширем друштвеном контексту као проблем демократизације друштва. Радови које садржи монографија непосредно су повезани са текућом реформом школе. Теме представљају новину у нашој стручној и научној литератури и њиховим избором Институт за педагошка истраживања потврдио је да је једна од ретких установа у нас која улаже напор да систематизује нове научне информације и да их учини доступним широј стручној и научној јавности.

Др Слободанка Гашић-Павишић (из рецензије)

ISBN 86-7447-046-7



9 788674 470466